

Maria Vezzoli*

Valutare nell'extrascuola: un doposcuola per i migranti

Premessa

Cominciamo con una domanda, come è costume OPPI, buono e consolidato: ma che c'entrano l'alfabetizzazione e l'integrazione dei migranti con la valutazione, tema centrale di questo numero?

In effetti questo mio testo, che è pieno di domande espresse e sottese, non ha strettamente a che fare con la valutazione scolastica, quella che terrorizza forse più gli insegnanti che gli studenti. Quella con le scale numeriche, quella con i descrittori e gli indicatori delle competenze. Neanche ha a che fare con quegli elenchi interminabili di descrizioni comportamentali che tuttora imperverano in alcune scuole. È comunque un discorso sulla valutazione, perché in qualunque attività didattica e, non solo, in qualunque attività in cui c'è di mezzo qualcuno che impara e qualcuno che aiuta a imparare, ruoli che sfumano l'uno nell'altro e si scambiano fra le stesse persone, c'è valutazione e soprattutto ci deve essere autovalutazione: ho fatto una cosa giusta, una cosa che non funziona, come potrei farla altrimenti, ho lavorato bene, ho fatto una sciocchezza... e lui, questo volto scuro e perplesso se non spaventato, come faccio a capire se ha capito davvero, e che cosa ha capito, e se ha senso, se serve a lui quello che sto facendo...

In quest'ottica il mio scritto "sta dentro" nel tema di questo volume, la valutazione.

Il contesto

L'attività che chiamo "doposcuola" nasce in un contesto di volontariato *freelance*: abito a Castione della Presolana, ameno centro turistico delle Prealpi Orobieche. Qui, in una ex colonia estiva, proprietà di una parrocchia di Bergamo, vengono accolti da circa tre anni 50-56 richiedenti asilo, tutti di sesso

* Formatrice OPPiforma

maschile, arrivati con i barconi a Lampedusa, a Pozzallo, a Palermo, a Catania, a Reggio Calabria e smistati nelle strutture di accoglienza, gestite da Cooperative. Nel territorio esistono, a distanza di alcuni chilometri, altre strutture simili. All'arrivo dei richiedenti asilo si sono mobilitate, sia pur in maniera non particolarmente vasta né accanita, alcune forze "contrarie". Proteste in strada, scritte sui muri, timori esagerati di delinquenza. In risposta a questo atteggiamento un po' xenofobo, un po' razzista e fondamentalmente meschino e ignorante, si è costituito in zona un Comitato per l'accoglienza. Con un'amica prima, e poi con poche altre che si sono aggiunte – e d'ora in poi userò il plurale riferendomi a questo piccolo gruppo di volontarie – abbiamo dato disponibilità a dare una mano alla struttura di accoglienza di Castione. In accordo con le insegnanti che lavorano nella struttura, due pomeriggi alla settimana facciamo "doposcuola", attività di circa tre ore che integrano e sostengono le altre attività di alfabetizzazione, apprendimento della lingua italiana, ampliamento delle conoscenze dell'ambiente, della cultura e dei modi di vivere italiani. Facciamo attività di scrittura, lettura, esercizio nella pronuncia della lingua italiana, dialoghi, giochi didattici. Proponiamo semplici nozioni di geografia e storia, conoscenze elementari naturalistiche e artistiche del territorio. Un intervallo-merenda e, quando il tempo lo consente, brevi passeggiate pomeridiane per conoscere il territorio intorno alla Presolana.

La partecipazione da parte dei migranti ospitati in struttura è libera e volontaria.

I nostri studenti

Sono uomini di età compresa tra i 18 e i 40-42 anni. Quasi tutti provengono dall'Africa Occidentale: Nigeria, Costa d'Avorio, Senegal, Gambia, Mali, Benin, Camerun, Ghana, Liberia, Niger, Guinea Bissau, Guinea Conakry, Congo Kinshasa, Repubblica Centrafricana. Ci sono stati piccoli gruppi asiatici provenienti dal Bangla Desh e dal Pakistan.

Variano continuamente: chi arriva, chi se ne va altrove per suo conto oppure viene trasferito in altre strutture. Nel nostro doposcuola pomeridiano troviamo quindi ogni volta un numero variabile di studenti; abbiamo posto un limite, 12, che però viene spesso superato, fino a 20 e oltre.

Le lingue veicolari sono inglese e francese, ma alcuni di loro non ne parlano alcuna o conoscono solo poche sommarie espressioni di saluto. In tal caso i compagni che parlano anche il *bambarà* (diffuso in Mali, Niger, Costa d'Avorio) o il *mandinka* (Gambia, Guinea...) o altre lingue a noi ignote – solo in Nigeria se ne parlano parecchie decine – fanno un po' da interpreti. Alcuni sanno leggere e scrivere, anche se la loro grafia di inglese e francese è un po' fantasiosa, non certo quella scritta su libri e giornali e tantomeno quella dei testi scolastici. Qualcuno conosce l'arabo, imparato alla scuola coranica. Molti sono analfabeti. Alcuni di essi non hanno mai visto strumenti per scrivere.

Abbiamo avuto tre vivacissimi fratelli pakistani che parlavano solo *urdu* e non conoscevano alcun tipo di scrittura... eppure ora, trasferitisi altrove, ci scrivono messaggi comprensibili in italiano anche senza l'aiuto del traduttore *google*. La mimica e un po' di teatro aiutano sempre. C'è poi la differenza tra chi è arrivato la settimana scorsa in Sicilia e chi è qui da più di due anni a aspettare le lungaggini delle Commissioni territoriali: qualcuno già se la cava con un italiano sommario, qualcuno ci guarda smarrito nella difficilissima pronuncia e nei difficilissimi verbi della nostra lingua.

Fuori dal "doposcuola" seguiamo anche alcuni "doppi diniegati", neologismo ormai diffusissimo che indica coloro che hanno visto rifiutate due volte, in prima istanza e in sede di ricorso (l'appello non è più ammesso), sia la richiesta di protezione internazionale con riconoscimento dello status di rifugiato, sia le altre due modalità di protezione, sussidiaria e umanitaria, previste dalla complicata e poco efficace normativa vigente¹. Ci sono poi, tra i pochi che hanno avuto il permesso e lavorano, alcuni che proseguono con buoni risultati gli studi in scuole professionali serali, e quindi hanno bisogno di supporto, che facciamo di solito via *skype* o tramite cellulare.

Torniamo alla valutazione

Facile capire come di fronte a un così variegato panorama sia difficile pensare alla valutazione (e di conseguenza all'autovalutazione) in termini di raggiungimento di standard e di miglioramento rispetto ai livelli di partenza: i livelli di partenza cambiano ogni momento e sono spesso ben difficili da interpretare. Ci sembra di aver visto che Lamine ha raggiunto un bel traguardo da cui ripartire, ma poi sparisce e al suo posto arriva Amadou che non ha mai preso in mano una matita. Poi Lamine ritorna e sparisce Amadou, che aveva imparato a scrivere il suo nome... e via di questo passo. Tuttavia dobbiamo valutarla, questa attività sia di alfabetizzazione sia di familiarizzazione con i nostri costumi, perché non si può non valutare, qualunque lavoro di insegnamento comporta continuamente una valutazione del proprio operato e dei risultati che si ottengono. È indispensabile per raddrizzare continuamente il tiro, inventarsi attività, cosa che spesso facciamo in aula all'ultimo minuto, quando ti aspetti in gruppetto alfabetizzato e invece te ne trovi dieci sbarcati cinque giorni fa, con ancora sulla faccia i segni della paura in mare e tuttavia un bianco sorriso di speranza, o forse di illusione.

Abbiamo cercato di definire alcuni traguardi, in termini semplici. Per le attività di alfabetizzazione e di apprendimento della lingua italiana ci siamo poste traguardi elementari come conoscere e riconoscere le parole più comuni,

¹ Questi ricevono il foglio di via raramente rientrano in patria, c'è chi se ne va, spesso al Sud, e chi invece resta, arrangiandosi in qualche modo con il prezioso appoggio del Patronato San Vincenzo di Bergamo o di privati che li alloggiano e in cambio di piccoli lavori agricoli, e comunque quasi sempre con generosa rinuncia a ogni guadagno.

leggerle, scriverle, capirle nel parlato, pronunciarle, per poter costruire semplici farsi utili al vivere quotidiano. A ciò serve anche distinguere il soggetto/che agisce dal verbo/azione; usare i pronomi personali correttamente e magari anche alcune forme verbali... capita infatti che i nostri ragazzi, interpellati dalle forze dell'ordine in controlli di routine, sbagliando i pronomi e i verbi si autoaccusino di piccoli misfatti di cui sono del tutto innocenti.

Ci poniamo traguardi in qualche modo verificabili anche per quanto riguarda le competenze sociali. Usiamo la parola competenze, inflazionata ma pur sempre utile e significativa, in maniera un po' impropria, ma comunque funzionale. Consideriamo competenza acquisita il sapersi presentare in maniera corretta, rispondere adeguatamente al vigile che ti ferma per strada, richiedere aiuto quando serve, esporre un disturbo al medico, entrare in un negozio, salutare, chiedere quello che si vuole acquistare e pagare senza mercanteggiare. E anche usare correttamente la toilette dei locali adibiti a doposcuola senza lasciare sgradevoli compiti di pulizia a chi viene dopo. Siamo diventate bravissime a spiegare quest'ultima esigenza civica con lo stesso *à plomb* con cui spieghiamo la coniugazione di essere e avere e l'uso degli articoli nella lingua italiana.

Cerchiamo di leggere i "gradini" che ciascuno potrebbe fare, anche se non possiamo prevedere i tempi che ciascuno impiegherà a percorrerli.

Individualizzazione dell'insegnamento/apprendimento, come a scuola.

Valutare l'apprendimento della lettoscrittura e della lingua italiana?

Vedere e seguire l'apprendimento della scrittura da parte dei nostri alunni analfabeti è per noi spesso una grande emozione. E qui non è difficile poter cogliere progressi a volte stupefacenti. Spesso però dopo questi gradini eccezionali c'è uno stop. Ed è proprio nel tentativo di valutare l'apprendimento della scrittura/lettura e della lingua italiana che ci rendiamo conto di quanto lingua e pensiero siano interconnessi e dell'estrema diversità di pensiero, di sentire e di logica che c'è tra noi e con cui bisogna fare i conti. Per esempio l'idea che una semplice desinenza distingua il maschile dal femminile o il plurale dal singolare stupisce e destabilizza i nostri studenti e fatica a radicare. Abbiamo imparato da loro che nel diffusissimo *bambarà* il maschile e il femminile di qualunque termine si fanno con l'aggiunta della parola *moussou* per il femminile e della parola *tché* per il maschile. Parole che peraltro vengono pronunciate con inflessioni molto diverse da persone di gruppi tribali diversi. Villaggi distanti poche decine di chilometri hanno, sempre a detta dei nostri studenti, linguaggi diversi. Abbiamo capito che qualcosa di simile riguarda la maggior parte delle loro lingue: le parole non mutano né per genere né per numero, non si coniuga e non si declina, ma si aggiungono altre parole per coniugare e declinare. La grafia poi è fantasiosa, in quanto si tratta di lingue non scritte, che si è cominciato a scrivere solo per l'intervento dei colonizzatori europei, per lo più

francofoni. I belgi hanno reso suppergiù scrivibile il *lingala* in Congo, i francesi il *bambarà* in Mali, il *wolof* in Senegal.

Lo stesso vale per le desinenze con cui variano tempi, modi e persone dei verbi. Difficilissimo per i nostri capire il senso degli articoli, che non esistono nelle loro lingue, nonché la concordanza necessaria tra nomi, articoli e attributi. Solo chi ha una buona padronanza della lingua francese e molti anni di scolarità (e sono pochi) riesce a cogliere quanto sopra. Chi conosce l'inglese, e le sue versioni contaminate dalle lingue locali e anche da portoghese e creolo, come il *pidgin english*, lingua franca assai diffusa in Nigeria, mantiene la difficoltà e la supera solo in rari casi. Ovviamente ciò è legato anche all'uniformità dell'inglese, alle relativamente poche forme verbali, all'unico articolo determinativo *the*.

Come possiamo in quest'ottica valutare negativamente la mancanza ricorrente e tanto faticosamente superabile di concordanze? "Io siamo una uomo" è una bestialità, certo, ma è già straordinario che si arrivi a scriverlo e a capire che cosa può voler dire...

Per non parlare degli errori di ortografia... come spiegarli? Certo ci proviamo, ma che impresa!

Noi infatti siamo abituati a spiegare l'errore, quale che sia, ai nostri studenti italiani, perché non lo ripetano, e così facciamo anche con i nostri studenti africani, ma spiegare il perché dell'errore è spesso un'impresa titanica, che tira in ballo parole e concetti lontani mille miglia... e qui allora ci pieghiamo alla buona vecchia memorizzazione, alla ripetizione pappagallesca, alle filastrocche, ai giochi a premio – chi non fa errori e scrive giusto "io sono un uomo" o quant'altro vince una maglietta, un paio di calzini, meglio ancora deodorante e bagnoschiuma – espedienti certo arcaici e discutibili, ma che in questi casi funzionano davvero. Ci vergogniamo un po', noi "insegnanti moderne"... di questi espedienti, ci vengono in mente le nonne e le bisnonne che mettevano via la carta stagnola per incivilire i "negretti" delle colonie; non è che siamo regredite anche noi a questo livello? Qui l'autovalutazione oscilla fra il senso di impotenza e quello di incompetenza e poi ci salviamo con un bell'utilitarismo *d'antan*: eppure così funziona. Se un bagnoschiuma aiuta Ahmed e Oumar a imparare a chiedere un biglietto del pullman e a dire al medico dove gli fa male e piano piano a mettersi in relazione con le persone di questo paese straniero... ben vengano i calzini e il bagnoschiuma. Non si tratta forse di promuovere competenze per cavarsela decorosamente nella vita di tutti i giorni?

Un'ulteriore riflessione: quando noi italiani andiamo a lezione di inglese, i nostre insegnanti dello Shenker o del British non ci fanno riascoltare e ripetere quasi all'infinito le stesse cose, le parole che non riusciamo a cogliere e la cui pronuncia "mangiucchiata" ci attorciglia la lingua e i timpani? Non è un po' la stessa cosa? Riascoltare, riascoltare, riascoltare... ripetere, ripetere, ripetere, ci siamo cascate anche noi, solo che non ci regalano neanche una maglietta.

Valutare le competenze sociali?

È di moda, e probabilmente è anche in buona parte accettabile, parlar male del comportamentismo. Eppure nei descrittori e negli indicatori delle competenze che circolano nella scuola – quella “normale” dove vanno i nostri figli e nipoti, dove insegniamo o abbiamo insegnato – il comportamentismo vien fuori a piene mani. Scegliamo qua e là in programmazioni reali, alcune anche pubblicate in rete: “rispetta i compagni e gli insegnanti”; “riconosce le situazioni a rischio per la sua incolumità fisica”; “si fa promotore di sviluppare il senso del bello anche come fatto interiore e non solo esteriore”; “è disponibile a modificare i suoi comportamenti e sa riconoscere i suoi errori e li recupera” e via di questo passo. La domanda che sorge spontanea è “come faccio a capirlo?” e vale per ogni tipo di scuola o doposcuola che sia.

È già difficile capirlo quando sono alunni di casa nostra... figuriamoci con questi ragazzi che vengono da tanto lontano, nello spazio e nel pensiero.

Ci sono capitati episodi emblematici. Per esempio il giovane Awala, già ben alfabetizzato, che ha agevolmente conseguito il diploma di terza media con il CPIA², ora al secondo anno di professionale, un lavoro discreto come magazziniere, pur interloquendo abitualmente con noi non ci guarda mai in faccia... ma guardami in faccia, quando ti parlo, è maleducazione puntare gli occhi per terra e non guardare le persone che ti parlano... allibito lui e allibiti i compagni: ma come, in Africa non si devono mai guardare in faccia le persone più anziane e autorevoli, si abbassano gli occhi davanti a loro, io non guardo in faccia neanche mio padre, è un segno di rispetto! Riconoscere le situazioni a rischio? Nelle passeggiate ci tocca afferrarli per la collottola quando salgono su alberi altissimi, spingono i compagni a balzi incredibili su un muro per noi invalicabile... ma in Africa lo facciamo sempre, solo dell'acqua abbiamo paura, là in mezzo alle onde sul gommone sfondato...

Tra gli indicatori di competenza di una scuola secondaria di primo grado troviamo “descrive i processi mentali utilizzati” e “propone punti di vista diversi”. Proviamo a chiederci se potrebbero valere anche per il nostro doposcuola... discutiamo un po' tra noi e poi proviamo a parlarne con i ragazzi. Si scatenano: i punti di vista? Ma no, ci sono cose giuste e cose sbagliate, niente sfumature, il concetto di “punto di vista” è di per sé inaccettabile, mina la fede religiosa, quale che sia, mina l'etica a cui inconsapevolmente si conformano. Sui processi mentali c'è più disponibilità, anzi, qui esagerano, spiegano minuziosamente come sono arrivati a agire in un certo modo, anche se a volte i “passaggi” non sempre sono facili da cogliere, per noi veri voli pindarici.

Leggiamo in una programmazione: “ha cura del proprio abbigliamento”. Qui campo minato: in aperto contrasto con l'attaccamento alla tradizione culturale e religiosa del loro paese, ecco che si conciano come i più sgangherati

² Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti.

tamarri, ciuffi oro e argento sui ricciolini neri neri, lustrini, calzoni col cavallo alle ginocchia e la cintura a metà natiche. È così, ci chiediamo, che sviluppano il senso del bello? Non siamo forse noi che inconsciamente lasciamo passare modelli volgari e consumistici, spesso in bilico tra il ridicolo e il tragico, proponendo frivolezze scacciapensieri a chi ha immani problemi di vita e spesso di sopravvivenza?

Altro parametro su cui ci soffermiamo spesso è la sincerità: noi vogliamo che i nostri ragazzi non mentano. Per questi nostri nuovi alunni mentire ha un significato molto diverso da quello che ha per noi. Il tema verità/menzogna è interessantissimo: immagini evocate in sogno o nel dormiveglia sono considerate inoppugnabili realtà; parecchi ragazzi, anche cristiani o musulmani convinti, ci raccontano di essere stati perseguitati in patria da una sorta di malocchio lanciato su di loro attraverso riti misteriosi. L'animismo permane tenacemente.

Il confine tra quello che noi chiamiamo realtà e la sua interpretazione (altro frequente indicatore di competenza...) è assolutamente labile e spesso inesistente. Cerchiamo di spingerli ad argomentare certe affermazioni perentorie, ma argomentare è un altro concetto nostro: come fai a dire che gli italiani odiano i neri? Ma perché odiano i neri, perché è vero che odiano i neri... ma noi siamo italiane e secondo voi vi odiamo? E il barista che ci ha appena servito il caffè... e l'ortolano che ci ha regalato le ciliegie... voi no, loro no... ma gli italiani ci odiano... ma perché? Come fai a dirlo?... perché siamo neri etc. etc. etc.

Concludendo: pensieri per tutte le stagioni

Sia per valutare apprendimenti di natura scolastica, sia per valutare atteggiamenti e comportamenti sociali dei nostri studenti, e ancor più per valutare l'efficacia delle nostre stesse azioni non possiamo che muoverci con una grande flessibilità e soprattutto osservare: un'attenta, disponibile, costante *osservazione* produce le informazioni necessarie per valutare quello che noi e i nostri ragazzi stiamo facendo.

Non possiamo descrivere rigorosamente i "gradini" che i nostri ragazzi salgono, *piano piano*, come dicono sempre loro per definire il faticoso apprendimento dell'italiano. E neppure i gradini che vorremmo facessero. Nelle loro infinite diversità, i nostri studenti di altri mondi salgono ciascuno i suoi particolari, personalissimi gradini, spesso inattesi e stupefacenti: Bengali che non è mai andato a scuola ma a sette o otto anni è stato spedito in una *cité* alla periferia di Abidjan a fare il garzone a un saldatore – quelli che rattoppiano i catini di latta – e dormiva *au dehors*; sempre sorridente, nelle prime lezioni rigirava la matita per trovare la punta scrivente e poi, di colpo, ha scritto la sua firma, è esploso di gioia e in tre o quattro lezioni legge pressoché ogni parola, *piano piano* ma correttamente. Un gradino molto alto che Kingsley, dopo tre anni in Italia, fatica a fare, pur avendo frequentato corsi di ogni genere. Per fortuna si

è anche preso un diploma di aiuto-necroforo, che forse gli consentirà davvero di trovare un lavoro.

Si ripropone quindi con forza il dilemma etico *uguaglianza/equità*. Un dilemma che ci tocca anche nella scuola “normale” e nella quotidianità. Niente è più ingiusto che trattare da uguali coloro che sono diversi. Quindi no all’uguaglianza e sì all’equità, alla considerazione di ciascuno per quello che è, con la sua storia, la sua cultura, le sue origini. E sì, ripeto, all’osservazione attenta e amorevole, con la consapevolezza dei pregiudizi che tutti abbiamo e che guidano il nostro giudizio. Anche in questa situazione informale e spesso caotica diventa quindi indispensabile l’*intersoggettività*, il confronto tra noi “insegnanti”, che ci aiuta a vedere e sentire con tanti occhi e con tante orecchie. E a riconoscere e gestire i nostri preconcetti.

E noi, facciamo qualcosa di buono? O perdiamo tempo? A questa domanda ci sentiamo di dare una sia pur parziale risposta: solo il far sì che escano dalla chiusa struttura di accoglienza, vedano altre persone, apre qualche orizzonte e li rende visibilmente contenti. Anche un po’ di gioia, in un’esistenza dolorosamente randagia è un aiuto e un incoraggiamento. Con non pochi di loro abbiamo davvero sperimentato la *gioia dell’imparare*.

Poi c’è la domanda fatidica: “quello che stiamo cercando di insegnare è importante? che senso ha per ciascuno di loro? che utilità?” Non è un discorso utilitaristico tout court, certo se uno impara a usare il tornio, trova più facilmente un mestiere. Ma quello che facciamo a livello di conversazione, di alfabetizzazione minimale, serve? Quando aiutiamo nei compiti i pochi che frequentano il CPIA ci chiediamo spesso perché tante espressioni di matematica da fare per compito. Magari troppe, eppure è una cosa in cui riescono bene, che li soddisfa, e che accettano più dei nostri studenti “normali”. E mentre si destreggiano tra più-meno-quadra-tonda, si confrontano, usano un po’ di italiano perché i compagni parlano altre lingue, collaborano o gareggiano, scherzano, giocano. Qui ci sarebbe da fare una bella riflessione sull’apprendimento/insegnamento della matematica...

Ancora una domanda molto impegnativa, ancora un problema etico: se dobbiamo promuovere integrazione, fino a che punto dobbiamo spingerci? possiamo ordinare a loro come devono pensare e valutarli in ragione di un appiattimento sui nostri valori? Bellezza, rispetto, sincerità possono essere valori per tutti, europei africani asiatici... ma che cosa significano queste parole non solo per diverse etnie, ma per ciascuno di noi? Se proviamo a descriverne il senso ci accorgiamo subito delle infinite differenze. Ancora una volta è indispensabile una grande flessibilità nella valutazione perché qualunque giudizio di valore non necessariamente corrisponde alle nostre consolidate convinzioni. I giudizi di valore sono un vero e proprio campo minato, ci si ingarbuglia anche con le diverse religioni e le diverse versioni delle religioni, siano Islam, siano Cristianesimo.

Questo nostro lavoro è pieno di domande, molte senza risposta, che spesso ci riportano alle nostre classi, sia di italiani sia multiethniche come accade sempre più spesso.

Anche i nostri studenti italiani sono un'Africa inesplorata, con linguaggi incompatibili, valori profondamente diversi, stili cognitivi diversi. Siamo convinte che valga anche per loro il difficile comandamento del differenziare, della valutazione flessibile, dell'equità contro l'uguaglianza.

È bello suscitare e suscitarsi tante domande, muoversi in questa piccola ma emblematica Babele che ogni giorno ci trasforma da insegnanti in allieve che non finiscono mai di imparare qualcosa di nuovo, con gioia.